IUFM DE BOURGOGNE

CONCOURS DE RECRUTEMENT:
Professeur des écoles

LES CONSIGNES :
Comment aider les élèves en situation de blocage?

GERARD Hélène

Mémoire dirigé par : J.M. SANDON

Année 2003

02STA03600

PLAN

Introduction **p.1**

1. Peut-on améliorer l'écriture et la passation des consignes ? **p.2**

1.1. Qu'est-ce qu'une mauvaise consigne ? **p.2**
1.1.1. L'importance du contexte **p.3**
Oraliser ou non ?
Contextualiser ou non ?
1.1.2. Consignes difficiles ou difficultés dans la discipline ? **p.5**
1.1.3. Des paramètres formels, lexicaux et syntaxiques **p.6**

1.2. Peut-on améliorer la formulation et la passation des consignes pour éviter la situation de blocage de certains élèves ?
1.2.1. La mise en place de conditions optimales... et ses limites. **p.9**
Simplifier la formulation des consignes ?
L'oralisation et la reformulation
Tenir compte de la diversité des élèves.
Le contexte psychologique
La contextualisation et la mobilisation des connaissances
1.2.2. Mettre les consignes au second plan ? **p.13**
Mettre en place des repères facilitants.
Se « passer » des consignes : le rôle des exemples.

2. Aider l'élève à être un bon lecteur de consignes. **p.17**

2.1. Comprendre l'enjeu...
2.1.1. Faire la différence entre textes injonctifs et textes informatifs. **p.17**
Reconnaître une consigne.
Apprendre à distinguer consignes et informations nécessaires.
Apprendre à relier consignes et informations nécessaires.
2.1.2. Se décentrer **p.21**
Se décentrer pour écrire une consigne.
Se décentrer pour deviner une consigne.

2.2. ...pour devenir un bon décodeur de consignes.
2.1.1. S'approprier une consigne pour mieux la comprendre. **p.25**
Favoriser l'autonomie dans la mise au travail.
Le dialogue pédagogique maître-élève
2.2.2. Profiter de l'interaction avec les autres. **p.27**
Travailler en atelier, avec l'enseignant.
Travailler en groupe pour comprendre, reformuler et produire des consignes.

Conclusion **p.29**

BIBLIOGRAPHIE
ANNEXES

INTRODUCTION

Lorsque l'enfant lit, il doit à la fois mettre en œuvre des moyens (décoder, repérer des sons, faire des hypothèses sur des mots, attribuer du sens...) et élaborer des buts -reconnaître le contexte de la lecture et comprendre une situation. Il se construit ainsi une représentation personnelle.

Dans un contexte scolaire, l'élève qui lit doit également décrypter les attentes de l'enseignant, ce qui exige une décentration importante ; en effet, l'élève doit prendre conscience que l'enseignant lui adresse un message médiatisé par l'écriture : la lecture n'est plus un but en soi, mais un moyen au service d'une tâche à exécuter.

Toute la difficulté de la lecture de consigne réside dans ce décodage de l'implicite, dans cette compréhension d'un message qui se réfère à une situation, à un contexte, et qui exige des va-et-vient entre la tâche à exécuter et l'intitulé de la consigne.

Or, de nombreux élèves de l'école primaire sont en situation de blocage lorsqu'ils ont à lire, comprendre et exécuter une consigne sans aide extérieure. Cela les empêche donc d'entrer dans la tâche, et les rend dépendants de l'enseignant ou de leurs pairs.

Comment aider ces élèves à se mettre au travail malgré ces difficultés ?

Une première solution serait de débusquer les intitulés et les situations qui posent problème, en dressant un inventaire des obstacles, qu'ils soient d'ordre psychologique, contextuel, cognitif, ou linguistique.

Après avoir recensé ces difficultés, il semble plus aisé de les éviter, afin que les élèves ne rencontrent plus de situations de blocage qui les empêchent d'entrer dans des apprentissages nouveaux.

Cependant, ne s'agit-il pas là d'une vision à court terme de l'enseignement ? Autrement dit, ne doit-on pas plutôt se placer du côté de l'élève et l'aider à se construire des outils pour devenir un « bon décodeur », doté de compétences linguistiques et pragmatiques ?

Pour cela, il semble important d'une part, de réfléchir à la place qu'occupe les consignes dans le travail scolaire, ce qui implique une décentration de la part des élèves.

D'autre part, on peut mettre en place des ateliers d'échanges procéduraux entre les élèves, c'est-à-dire entamer une démarche métacognitive sur le traitement des consignes.

Nous proposerons quelques pistes de travail développées lors des stages, en ayant à l'esprit qu'un tel travail, pour être réellement efficace, doit se mener sur une année, voire une scolarité.

1. Peut-on améliorer l'écriture et la passation des consignes ?

D'emblée, remarquons que si nous parlons de « consigne idéale », nous nous situons du côté de l'émetteur, et non du récepteur. Or, nous souhaitons observer réellement l'activité intellectuelle de l'élève, dans le but de la rendre plus efficace par rapport aux tâches proposées. Nous parlerons donc d'amélioration de la formulation des consignes, mais en tenant compte des réactions des élèves et en gardant à l'esprit qu'une consigne ne peut se lire hors contexte ; par conséquent, nous réfléchirons également à la passation des consignes.

Lors de mon premier stage en responsabilité[1], j'avais en tête quelques exemples de consignes lues dans des manuels et que j'avais jugées trop alambiquées. J'avais donc pour ambition d'écrire de « bonnes » consignes, claires, simples, en utilisant un vocabulaire accessible.

Pourtant, certains élèves éprouvaient des difficultés à se mettre au travail. Pleine de bonne volonté, je m'efforçais donc de leur « expliquer » la consigne, la reformulant plusieurs fois, cherchant à leur faire définir ce qu'ils ne comprenaient pas. Je me suis rendu alors compte que, loin de leur permettre d'entrer dans la tâche, un flot d'explications leur faisait perdre le fil de leur pensée.

En effet, tant que l'élève n'est pas entré dans une appropriation réellement personnelle de la tâche, il lui est impossible de la mener à bien. C'est pourquoi l'étude du fonctionnement du « monde intérieur » de l'élève, et les neurosciences nous apportent ici un éclairage utile.

Une véritable pédagogie centrée sur l'apprentissage de l'élève et non sur l'enseignement du Maître se préoccupe de la réception de la consigne et non de son émission. C'est pourquoi nous ne dresserons pas une liste hors contexte de « bonnes » et de « mauvaises » consignes, mais nous essaierons plutôt de déterminer ce qui se joue lors de la lecture de ces consignes, dans la classe.

1.1. Qu'est-ce qu'une « mauvaise » consigne ?

Comprendre les difficultés de l'élève lecteur de consignes n'est pas simple ; de multiples paramètres entrent en jeu dans la compréhension des consignes, et sont imbriqués les uns aux autres.

Nous pouvons les classer en trois catégories : tout d'abord les paramètres concernant la passation des consignes et leur appropriation par les élèves, puis ceux qui sont liés aux apprentissages en jeu, et enfin ceux qui relèvent des domaines lexicaux et syntaxiques.

La première variable ne dépend pas de la formulation de la consigne en tant que telle, ni de sa lecture par l'élève ; il s'agit plutôt de l'environnement de la consigne écrite : sa présentation, l'accompagnement fourni ou non par l'enseignant, les habitudes de la classe, les notions abordées précédemment.
Ce contexte de la passation de la consigne peut aplanir les difficultés ou les accroître.

[1] Classe de CE2 à Blanzy.

1.1.1. L'importance du contexte :

Dans son ouvrage *La compréhension en lecture*, Jocelyne GIASSON présente le modèle contemporain de compréhension en lecture, avec ses trois pôles (le lecteur, le texte et le contexte). La variable «contexte » comprend trois aspects : le contexte psychologique, social et physique. Ces trois éléments entrent fortement en compte dans cette lecture particulière qu'est la lecture de consignes.

J'ai constaté, et ce dès mon premier stage en responsabilité, que le facteur psychologique n'est pas négligeable, du côté du lecteur[2] et du contexte. Certains élèves demandaient à être rassurés avant de se mettre au travail. Ils m'appelaient systématiquement pour demander des explications. Par contre, dès que je leur demandais de lire la consigne, puis de dire ce qu'il fallait faire, ils y parvenaient et se mettaient au travail.

Oraliser ou non ?

Ce nombre d'élèves ayant besoin d'être accompagnés dans l'entrée dans la tâche semble être inversement proportionnel au temps passé collectivement à présenter la consigne.

J'avais prévu de ne pas systématiser l'oralisation des consignes, sauf difficultés particulières de la notion abordée : je demandais donc aux élèves de lire silencieusement la consigne, puis de signaler s'ils n'avaient pas compris.

J'ai très vite constaté la déroute de certains élèves face à cette manière de fonctionner qui allait, semble-t-il, à rebours des habitudes de la classe. De nombreux élèves ne pouvaient pas se mettre au travail, car ils avaient visiblement l'habitude d'attendre le moment de l'oralisation pour réfléchir à la consigne.

Nous aurons d'ailleurs l'occasion de revenir sur ce point mais notons d'ores et déjà qu'il ne faut pas négliger l'importance des habitudes scolaires ; c'est une raison supplémentaire pour s'interroger sur cette question de la passation des consignes avant de mettre en place des usages de travail dans sa classe, au risque d'enfermer les élèves dans des automatismes systématiques. Il s'agit de trouver un juste équilibre, fonction des élèves, entre une aide trop constante qui rassure mais ne stimule pas, et de rejet de toute demande des élèves, qui condamne certains d'entre eux au blocage

L'oralisation ou non lors de la passation des consignes est donc un facteur important concernant la compréhension et l'entrée dans la tâche.

Cela peut bien entendu s'expliquer par des difficultés liées au code et à la compréhension littérale ; mais l'aspect psychologique ne doit pas être nié : certains élèves ont besoin d'un moment de lecture oralisée en collectif avant de se retrouver seul(e) face à la tâche à effectuer. Si cette phase n'a pas lieu, ils sollicitent l'adulte ou un pair pour être sûr d'avoir compris quelle tâche ils ont à effectuer.

Pour d'autres élèves, par contre, l'absence d'oralisation entraîne une «panne » , un refus d'accepter de se retrouver seul(e) face à une consigne et, de manière plus générale, une forte réticence à être en tête-à-tête avec soi-même.

Ce thème est abordé par Serge BOIMARE dans « L'enfant et la peur d'apprendre ». Cet ouvrage traite d'enfants en situation de blocage extrême face à tout travail individuel. Ils ne peuvent pas supporter cette forme de travail, car cela équivaut à se retrouver seuls face à eux-mêmes, situation qu'ils ne peuvent accepter à cause de traumatismes affectifs passés.

[2] Ce que Jocelyne GIASSON appelle les structures affectives du lecteur influent sur la compréhension de textes ; il s'agit de « l'attitude générale face à la lecture » ainsi que « la capacité à prendre des risques, le concept de soi en général(...),comme lecteur, la peur de l'échec... » (GIASSON)

Toute phase de travail individuelle confronte directement des enfants avec leur « intériorité », et donc ils cherchent à différer ce moment, soit en « faisant le clown », soit en discutant avec leurs voisins, ou encore en réagissant violemment.

Je n'ai pas rencontré d'élèves en rupture totale avec tout travail scolaire, cependant, j'ai retrouvé certains aspects de ces comportements chez des élèves en grande difficulté. Ils m'interpellaient systématiquement avant même d'avoir cherché en eux la réponse à la question.

Lors de mes deux stages (en cycle II et cycle III), j'ai observé que quelques élèves supportaient difficilement l'isolement qu'implique le fait de se retrouver seuls face à une consigne écrite, sans oralisation en collectif. Plus encore, l'absence de mobilisation collective des connaissances sur le sujet à traiter entraîne chez ces élèves un blocage, une impossibilité à se mettre au travail.

Nous constatons en effet qu'un autre facteur capital qui intervient dans l'appropriation des consignes par les élèves est la contextualisation des savoirs en jeu. Cela fait partie de ce que Jocelyne GIASSON appelle le « contexte social » de la lecture.

Contextualiser ou non ?

J'ai constaté lors de mon stage en cycle II que certains élèves mettaient un certain temps à entrer dans une tâche à partir d'une simple consigne écrite, si nous n'avions pas établi collectivement un lien avec un apprentissage en cours.

Cette difficulté m'a également été signalée par une enseignante évoquant les évaluations nationales de début de CE2 : d'après les directives nationales, les consignes doivent être lues précisément, sans reformulation et contextualisation de l'enseignant ; cela met un grand nombre d'élèves en difficulté, car ils ne sont pas habitués à devoir mobiliser seuls les savoirs nécessaires pour répondre à une question.

De manière plus générale, j'ai constaté que les élèves éprouvent des difficultés pour comprendre une consigne si celle-ci est isolée, sans lien explicite avec un savoir précis. Si on oublie cette étape, les élèves ne parviennent pas à comprendre ce que l'on attend d'eux.

J'ai remarqué cela lors de mon premier stage en responsabilité. Avec les CE2, nous avions travaillé le mardi sur l'accord entre le sujet et le verbe, et remarqué qu'au présent de l'indicatif, les verbes au pluriel se terminaient par « nt ». Le jeudi suivant, je leur distribue un texte écrit à la troisième personne du singulier, la consigne étant : *« Ecris ces phrases au pluriel »*.

Plusieurs élèves ne comprenant pas le terme « au pluriel », je demande aux autres élèves de leur donner des exemples. Ceux-ci expliquent : On remplace « le jongleur » par « les jongleurs avec un s », « l'acrobate » par « les acrobates avec un s », « il » par « ils avec un s ». Nous prenons ensuite deux exemples à l'oral, en précisant la terminaison des verbes.

Pensant que c'était compris, je les mets au travail. Je constate ensuite que quelques élèves mettent systématiquement des « s » à tous les mots, y compris aux verbes.

Je leur avais sans doute fait débuter l'exercice trop rapidement, sans prendre le temps de reformuler suffisamment ce qui avait été travaillé ensemble, et de l'écrire au tableau. Je pensais que l'apprentissage était en cours d'acquisition ; il l'était sans doute, mais le fait de leur faire commencer l'exercice sans le contextualiser, sans réactiver les connaissances, n'a pas permis à l'ensemble des élèves de les mettre en œuvre.

L'absence de contextualisation d'un exercice pose des problèmes, particulièrement chez les élèves les plus jeunes. Ceci est d'autant plus vrai que l'exercice n'est pas proposé juste après un apprentissage nouveau, mais le lendemain ou le surlendemain. L'élève ne parvient pas à activer les savoirs adéquats dans sa mémoire à long terme.

Cette activation a été étudiée par de nombreux chercheurs en neurosciences, dont Larry Squire[3], de l'Université de Californie. Ce chercheur explique que l'enfant enregistre autant, sinon davantage que l'adulte, les informations qui lui sont données. La difficulté réside pour lui dans l'accès à une donnée précise qui est stockée dans une partie de son cerveau : « L'enfant sait, mais il ignore qu'il sait ».

Le contexte de la passation de consignes ne peut donc être éludé lorsqu'on réfléchit aux difficultés des élèves ; cependant, pour une étude approfondie, il serait utile de se référer à des ouvrages plus spécialisés en pédagogie, et plus particulièrement en gestion mentale.

Toutefois, il ne faut pas réduire les difficultés des élèves au seul contexte de passation des consignes ; certains blocages persistent, même avec une mobilisation collective des connaissances sur le sujet : la question est alors de savoir si la difficulté est liée à la formulation de la consigne elle-même, ou aux savoirs en jeu dans l'activité.

1.1.2. Consignes difficiles ou difficultés dans la discipline ?

Lorsqu'on réfléchit à la compréhension des consignes, il faut être vigilant et ne pas résumer tout blocage d'un élève à une question de langue. ; la difficulté est fréquemment liée aux apprentissages en cours.

L'obstacle peut provenir de l'usage de termes métalinguistiques, en particulier en grammaire et conjugaison : *« Recopie le texte en transformant les verbes à l'infinitif en verbes conjugués »*, *« Transforme ces phrases négatives en phrases affirmatives » ou encore : « Remplace le nom par un pronom »*. Il s'agit ici de difficultés liées à la langue, mais dans un domaine disciplinaire précis. De même, en géométrie, les consignes faisant référence à des savoirs précis peuvent mettre en difficulté des élèves ne maîtrisant pas le vocabulaire spécifique ; or, dans ce cas, on ne peut assimiler ce blocage à une mauvaise compréhension des consignes.

Pendant mes stages en cycle II et III, j'ai tenté de rechercher ce qui faisait entrave à la compréhension des élèves face à une consigne écrite, afin de déterminer si le blocage provenait de difficultés liées à la langue ou aux savoirs en jeu.

Pour cela, je demandais à ces élèves de reformuler la consigne , sans la lire. Les élèves qui parvenaient à mener cette tâche, mais ne pouvaient réaliser l'exercice, étaient en général en difficulté dans la discipline, et non dans la langue.

Par exemple, dans un jeu de lecture, la consigne *« Tu places les groupes dans l'ordre pour former deux phrases* », donnée à des CP, était comprise : « Il faut faire des phrases avec les mots, il faut les mettre dans le bon ordre ». Mais la tâche était trop ardue pour des élèves de CP, sans étayage.

[3] Quelques travaux sur la mobilisation des connaissances dans les différentes parties du cerveau sont explicités dans Eric Jensen, *Le cerveau et l'apprentissage*, 2001, p.114

Un autre moyen de cibler les difficultés est de demander aux élèves ce qui fait obstacle à leur compréhension ; cependant, le plus souvent, ils n'y parviennent pas, car justement ils n'ont pas saisi. Il est dans ce cas plus aisé de partir de ce qu'ils comprennent.

En CE2, pour la consigne *« Cite des progrès que les Romains apportent aux Gaulois »*, j'ai demandé à un élève « en panne » d'énumérer tout ce qu'il avait compris dans la phrase. J'ai ainsi constaté qu'il avait saisi le sens de tous les mots, mais qu'il ne voyait pas de quels progrès il s'agissait. La difficulté était donc notionnelle, et non liée à la consigne.

Inversement, des élèves de CE1 en difficulté dans la compréhension de l'écrit ne parvenaient pas à résoudre des problèmes de mathématiques écrits, qui ne leur posaient pas de difficultés à l'oral. Lorsque je posais des problèmes en calcul rapide à l'ardoise, ils obtenaient en effet de bons résultats ; mais en situation d'exercices écrits, ils mélangeaient les données et effectuaient donc des calculs exacts sur le plan mathématique, mais erronés par rapport à l'énoncé. Ici, la difficulté est donc liée à la langue, et non aux apprentissages.

Il semble important, dans la pratique de classe, de trouver des critères pour déterminer l'origine des difficultés des élèves, afin d'apporter une remédiation adéquate. N'oublions pas que la consigne écrite n'est pas présente dans tous les exercices ; pour déterminer si l'obstacle est lié ou non à la compréhension de la consigne, nous pouvons proposer des exercices sans consigne, s'appuyant sur des exemples, sur des analogies, ou reproduisant la présentation d'exercices déjà réalisés. Cela permet de mieux cibler les difficultés des élèves.

Lors de mes stages en responsabilité, j'ai relevé quelques consignes posant problème à plusieurs élèves ; j'ai ensuite éludé celles dont la difficulté semblait liée au contexte et aux difficultés disciplinaires. Restaient donc des consignes présentant une complexité sur le plan de la présentation, du vocabulaire ou de la syntaxe.

1.1.3. Des paramètres formels, lexicaux , syntaxiques :

Une consigne ne peut être considérée de manière isolée, comme se suffisant à elle-même ; elle est le plus souvent rattachée à des données informatives, à un exercice qui l'éclaire, voire la rend superflue.

Prenons l'exemple d'un «labynombre » en mathématiques, c'est-à-dire un parcours fléché dans lequel les élèves doivent successivement ajouter puis retrancher des nombres à un nombre de départ. La consigne est *« Réalise les parcours de nombres donnés en écrivant tous les résultats »* .Cette consigne peut sembler obscure, pourtant, avec l'exercice sous les yeux, les élèves la comprennent parfaitement.

De même, la consigne *« Sans poser l'opération, coche la réponse la plus proche du sens exact »* peut sembler difficile à comprendre, mais est éclairée par la suite de l'exercice :

98 cm + 421 cm = ?

□ 400 cm □ 500 cm □ 600 cm[4]

etc...

[4] Maths Outils CE2 - Magnard, 2001

La complémentarité entre la consigne et l'exercice est un soutien pour l'élève, mais elle est trop souvent utilisée à mauvais escient par des élèves qui ne lisent pas la consigne, ou la lisent très rapidement, puis essaient de deviner la tâche à effectuer, en fonction de l'aspect formel de l'exercice. S'ils voient deux colonnes de mots, ils en déduisent qu'il faut les relier, s'ils voient un tableau à double entrée, ils cochent des cases, etc...

J'ai observé cela chez les élèves les plus impulsifs, qui repèrent rapidement quelques indices leur permettant d'identifier une tâche connue ou apparemment connue et se lancent immédiatement dans la réalisation.

Ces élèves ne sont pas en situation de blocage face à une consigne, bien au contraire, mais ils se retrouvent fréquemment en situation de semi-échec, car ils commencent l'exercice, puis s'aperçoivent - ou non - qu'ils suivent une mauvaise piste. Nous étudierons ultérieurement comment aider ces élèves à mieux utiliser l'articulation entre les données de l'exercices et la consigne elle-même.

On repère assez aisément ces élèves, particulièrement lorsqu'ils se trouvent face à une consigne dite double, c'est-à-dire avec deux tâches à effectuer. Voici un exemple rencontré en stage[5] :

(Titre) : « Rétablir la ponctuation »

(Consigne) : *« Voici des textes sans ponctuation. Place les points et les virgules. Mets la majuscule en début de phrase ».*

La moitié des élèves semblent n'avoir lu que le titre, puisqu'ils n'ont placé que des points. La plupart des élèves restants n'ont apparemment pas lu - ou ont lu puis oublié - la deuxième partie de la consigne, puisqu'ils n'ont pas placé les majuscules en début de phrase.

Ainsi, l'attitude des élèves est également une variable à prendre en compte lorsque l'on s'interroge sur la compréhension en lecture de consignes ; c'est ce que Jocelyne GIASSON nomme « les structures affectives » du lecteur (op.cit.).

Il ne s'agit pas ici de procéder à un inventaire de « mauvaises consignes », car, comme nous l'avons déjà évoqué, tout dépend du contexte, de la passation des consignes et de la perception de l'élève.

N'empêche qu'il existe des consignes qui mettent réellement les élèves en échec. Les difficultés liées au vocabulaire ne sont pas les plus fréquentes, exceptées celles qui relèvent de connaissances métalinguistiques - que nous avons déjà traitées.

Dans les consignes qui posaient problème, j'ai relevé principalement des constructions syntaxiques trop complexes, comme par exemple : *« Retrouve les mots qui ont été supprimés et écris-les[6] »* ou *« En utilisant une seule fois chaque masse marquée, indique par une croix celles qui sont nécessaires pour peser les objets dont la masse est indiquée dans la première colonne[7] »*. Malgré la présence d'un tableau à double entrée, cette consigne a mis une majorité d'élèves en difficulté.

[5] Réseau CRDP/CDDP Nancy-Metz- Echo d'écoles - Lire à l'école aujourd'hui (fiche 1.3 - A2)
[6] Réseau CRDP/CDDP Nancy-Metz- Echo d'écoles - Lire à l'école aujourd'hui (fiche 1.1 - A4)
[7] Maths outils CE2, Magnard, 2001, p.53

De manière générale, les consignes avec « dont » posent problème aux élèves de cycle II et de début de cycle III , comme par exemple : *« Relier les mots dont le sens est le plus proche* ». L'utilisation de phrases négatives semble également gêner des élèves de cet âge, comme par exemple : *« Entoure les verbes qui ne sont pas au présent ».*

D'autre part, les consignes les plus courtes ne sont pas forcément les plus claires ; par exemple, pour une transformation de texte, la consigne *« Recopie le texte comme indiqué : Titsou est une petit garçon aux yeux bleus → Je suis un petit garçon aux yeux bleus*[8] *»* a mis les élèves en difficulté. L'exemple ne suffisait pas à leur indiquer la tâche à effectuer.

A l'inverse, rien ne sert de développer la consigne pour la rendre totalement exhaustive, car l'élève se retrouve noyé sous un surplus d'informations. De plus, ce type de consigne très détaillée est souvent complexe sur le plan syntaxique

Si parler de « bonnes » ou de « mauvaises » consignes indépendamment du contexte n'a pas de sens, certaines formulations maladroites ou syntaxiquement compliquées peuvent donc être évitées.

Une fois énumérés ces quelques paramètres pouvant induire des blocages chez les élèves, comment peut-on y remédier ? Comment peut-on empêcher que certains élèves se retrouvent « sur la touche » au moment d'entrer dans la tâche ? Autrement dit, est-il possible d'aplanir les difficultés liées à la compréhension des consignes pour que celles-ci ne constituent pas un obstacle à l'apprentissage ?

[8] Réseau CRDP op.cit.

1.2. Peut-on améliorer la formulation et la passation des consignes pour éviter la situation de blocage de certains élèves ?

A partir des constats que nous avons effectués sur l'importance du contexte de la passation des consignes, nous pouvons proposer des pistes d'action pour favoriser l'entrée dans la tâche des élèves les plus en difficulté par rapport aux consignes. Cependant, nous mettrons en garde contre les dérives possibles vers un assistanat non profitable.

1.2.1. La mise en place de conditions optimales... et ses limites.

Simplifier la formulation des consignes ?

Comme nous l'avons remarqué, certaines structures syntaxiques compliquent inutilement la tâche des élèves et doivent donc être évitées.

Il faut cependant se méfier d'une tendance à la simplification forcenée Comme l'explique Jean-Marie ZAKHARTCHOUK lorsqu'il évoque « l'effet Topaze »[9], simplifier à l'extrême l'exercice n'est d'aucune utilité, puisque la réussite se fait au détriment de l'apprentissage ; on guide tellement l'élève qu'on supprime toute difficulté, or c'est le franchissement d'un obstacle qui permet un apprentissage nouveau.

En résolution de problèmes, j'ai constaté, lors de mon stage en cycle II, que les élèves de CE1 pensaient systématiquement qu'il fallait effectuer une soustraction quand la question comprenait le mot « différence » ; de même, ces élèves étaient habitués à associer « gagner » à une addition et « perdre » à une soustraction.

J'ai posé le problème suivant : *« Cet après-midi, Rémi a douze billes ; ce matin, il en a perdu huit à la récréation. Combien en avait-il en arrivant à l'école ? ».*

Les élèves ont majoritairement effectué une soustraction, car ils ont mécaniquement associé « perdre » à cette opération. Ils ne sont pas entrés dans une réelle analyse des données pour en faire une lecture personnelle, mais se sont contentés d'effectuer une opération dictée par un mot déclencheur.

Or, l'objectif du problème n'était pas d'entraîner les élèves à réaliser des soustractions, mais bien de leur faire analyser les données d'un problème.

Il est fréquent que des élèves ayant un bon niveau en arithmétique rencontrent de telles difficultés en résolution de problèmes. La compréhension des énoncés de problèmes requiert des compétences particulièrement fines dans le domaine de la langue. Des ouvrages très intéressants existent pour augmenter les habiletés des élèves dans ce domaine[10].

Notons par ailleurs que nous ne pouvons juger de la pertinence d'une consigne a priori, et de sa difficulté, sans tenir compte de l'objectif visé par l'enseignant, du contexte au sein d'un apprentissage, du déroulement de la séquence.

Lorsque nous donnons une consigne, nous devons réfléchir à ce qui est évalué : la compréhension de la consigne fait-elle partie intégrante de la tâche, ce qui justifie une certaine complexité, ou, au contraire, l'introduction d'une certaine complexité ne risque-t-elle pas de nous empêcher d'évaluer ce qui est vraiment en jeu, c'est-à-dire l'apprentissage en cours ?

On peut ainsi alterner des consignes le plus simple possible pour une phase d'évaluation diagnostique ou de mise en place d'un apprentissage nouveau, avec des

---

[9] Dans plusieurs de ses ouvrages et publications, J.M. ZAKHARTCHOUK cite l'exemple du célèbre ouvrage de Marcel Pagnol dans lequel l'instituteur, voyant que ses élèves oublient le « s » dans « les moutons » et voulant à tout prix aider ses élèves, dicte « les moutonsses ».

[10] DESCAVES, Alain, *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes,* Hachette
CDDP de l'Oise, *Réussir en maths - lecture d'énoncés de problèmes*
ZAKHARTCHOUK, J.M.,*52 outils pour lire en mathématiques,* C.R.D.P. de l'Académie d'Amiens

consignes plus complexes si l'on s'est fixé pour objectif de travailler justement sur cette compétence particulière qu'est la compréhension des consignes.

Par exemple, lors de mon stage en cycle III, un exercice de grammaire avait pour consigne : *« Entoure le verbe »* ; plusieurs élèves l'ont souligné et non encadré : je n'allais pas considérer cela comme une erreur car l'objectif de l'exercice se situait sur le plan grammatical, et non sur celui de la compréhension des consignes. La consigne se devait donc d'être la plus explicite possible, et le niveau d'exigence formel n'était pas élevé.

Cependant, il nous faut abandonner le mythe de la consigne idéale, accessible à tous car clairement formulée, qui correspond à ce que Jean-Michel ZAKHARTCHOUK appelle « l'utopie d'un langage transparent[11] », car tout message émis par l'enseignant est interprété par l'élève. Cette part d'interprétation est plus ou moins importante, donc le message est plus ou moins modifié.

La dénivellation entre l'enseignant et l'élève sera plus ou moins grande, en fonction du travail qui a été effectué en amont de l'activité et donc de la consigne.

Par exemple, pour une consigne du type *« Ecris l'histoire d'un animal en employant son nom et plusieurs substituts »*, on peut supposer qu'une séquence d'apprentissage aura été menée sur la chaîne référentielle, et que les élèves sont familiarisés avec ce type de vocabulaire.

La question des consignes est étroitement liée à la question des apprentissages en jeu, et celles-ci dépendent des objectifs que se fixent l'enseignant.

Comme le dit Jean-Michel ZAKHARTCHOUK : **« Une bonne consigne, c'est celle qui est adaptée à l'objectif »**.

Une formulation simple n'est donc pas toujours de rigueur.

L'oralisation et la reformulation

Nous avons noté que la phase d'oralisation facilite pour beaucoup d'élèves l'entrée dans la tâche. Cela permet de mobiliser l'attention des élèves, de les fédérer autour de l'activité à effectuer.

Cependant, il paraît important d'habituer les élèves, dès le cycle II, à se passer de ce moment afin de développer leurs compétences individuelles de lecteur de consignes.

Rien n'empêche toutefois de demander à tous les élèves de lire silencieusement la consigne, d'en chercher le sens, puis de proposer à quelques élèves de la reformuler. Cela permet à l'élève de ne pas être prisonnier d'une formulation qu'il comprend mal.

Au cours de mes stages, j'ai remarqué que la reformulation par plusieurs élèves est plus efficace qu'une simple oralisation, car les élèves comprennent mieux les phrases d'autres enfants de leur âge que celles du rédacteur de la consigne -que celle-ci provienne d'un manuel ou qu'elle soit écrite par l'enseignant.

Toutefois, le risque d'une telle pratique, si elle est généralisée, est que certains élèves perdent l'habitude de chercher à comprendre les consignes écrites, attendant la reformulation de leurs camarades ; de plus, ces élèves, si on les interroge, ne sont pas forcément capables de reformuler la consigne et en font une lecture oralisée.

Il faut donc être vigilant à la participation alternée de tous les élèves à la reformulation, et l'alterner avec des moments de lecture silencieuse individuelle des consignes, sans aide extérieure.

De manière générale, cette passation des consignes, pour être efficace pour tous les élèves, doit être variée, de même que les formulations.

Tenir compte de la diversité des élèves

[11] ZAKHARTCHOUK (1)

Chaque élève est différent ; cependant, on peut les regrouper sous différents « profils pédagogiques » définis par J.P. Astolfi[12]. Des constantes apparaissent dans leurs comportements scolaires, dans leurs « styles cognitifs ».

Voyons quelques exemples de styles personnels d'apprentissage qui ont des conséquences sur l'attitude des élèves face aux consignes :

Comme l'explique J.M. ZAKHARTCHOUK, les élèves sont plus ou moins « dépendants du champ », c'est-à-dire du contexte, du vécu. Ils ont également « réflexifs » ou « impulsifs » ; les élèves « productifs » ont besoin de *faire* pour *savoir faire*, tandis que les « consommateurs » apprennent en observant. Les élèves plus « conviviaux » travaillent aisément en groupe, et peuvent conseiller des camarades en difficulté, alors que les « individualistes » préfèrent découvrir par eux-mêmes.

Ces « profils pédagogiques » ne sont que des tendances, qui peuvent être plus ou moins marquées chez les élèves. Toutefois, il convient d'en tenir compte pour varier les manières de mettre les élèves au travail, sans toujours privilégier ses propres préférences cognitives.

Cette typologie m'a été utile dans ma pratique et m'a incité à ne plus calquer mon style d'enseignement sur mon propre style d'entrée dans la tâche. J'avais effectivement tendance, en tant que « productive individualiste », à mettre immédiatement les élèves au travail, pensant qu'ils comprendraient la tâche en la débutant, quitte à réajuster leur travail en cours de route. C'est loin d'être le cas pour tous les élèves, car certains ont besoin d'avoir une représentation précise du travail achevé avant d'entrer dans une tâche.

Pour tenir compte de la diversité des élèves, J. M. ZAKHARTCHOUK conseille d'alterner le mode de présentation des travaux à effectuer, en alternant[13] :

« - *Les consignes à guidage très fort,* accompagnées de multiples explications et conseils (qui correspondent à certains élèves, mais aussi à certaines phases de l'apprentissage (au début surtout) et *les consignes à guidage faible*, comportant une part d'implicite ;

- *Les consignes oralisées ou non (...)*
- *Les consignes très impliquantes* (emploi du tutoiement, références au contexte de la classe ou à l'environnement de l'élève) et *des consignes plus impersonnelles* (infinitif, situations plus abstraites). »

Le contexte psychologique

Comme nous l'avons constaté, un certain nombre d'élèves manquent de confiance en aux et ont besoin de l'aval de l'enseignant pour se mettre au travail.

Par exemple, pour une consigne simple comme *« Entoure le verbe »* (en CE2), un élève m'a demandé « Maîtresse, alors, il faut entourer le verbe ? ». La plupart du temps, il suffit de retourner la question :

m :« Que te demande-t-on dans la consigne ?
e :- Ben, d'entourer le verbe...
m :- Alors ?
e : - Alors c'est ça. Faut entourer le verbe »

[12] cité par J.M. ZAKHARTCHOUK (4)
[13] ZAKHARTCHOUK (4)

J'ai fréquemment rencontré ce type de situation lors de mes stages ; ce temps de la reformulation individuelle, mais avec l'appui de l'enseignant, semble nécessaire chez certains enfants ayant besoin d'être rassurés. Cela fait partie de notre rôle d'enseignant.

Chez d'autres élèves, le temps de la compréhension de la consigne - c'est-à-dire la construction de la représentation d'une tâche -est plus long. Comme je l'ai évoqué plus haut, il s'agit pour eux d'une difficulté à se confronter à leur intériorité ; ils ont besoin d'un appui extérieur pour entrer dans la tâche.

Il est souvent plus efficace - et plus positif - de partir de ce que les élèves ont compris. Plutôt que de leur demander : « Alors, qu'est-ce que tu n'as pas compris ? », il est préférable de leur demander ce qu'ils ont compris, et de leur faire réaliser des liens avec le reste de la consigne.

Lorsque j'en avais le temps, je leur demandais de lire la consigne, puis de détailler chaque mot-clé afin qu'ils les situent dans les apprentissages en cours pour qu'enfin, le déclic ait lieu et qu'ils se mettent au travail. Par exemple, pour une consigne comme *« Entoure le G.N.S. et indique en dessous si c'est un nom propre, un nom commun ou un pronom »*[14], je demandais à l'élève : « qu'est-ce qu'un nom propre ? Montre-moi en un dans l'exercice. Qu'est-ce qu'un nom commun ? Montre-moi en un. » Etc.

Cette procédure est plutôt efficace mais est coûteuse en temps et ne peut être généralisée systématiquement, du moins dans les temps de travail collectif.

De plus, si elle n'évolue pas, elle rend les élèves dépendants de l'aide de l'adulte - ou d'un pair - pour la mise au travail.

La contextualisation et la mobilisation des connaissances

Rien ne sert « d'expliquer » longuement une consigne ; l'important, c'est que l'élève comprenne à quels savoirs ou savoir-faire elle fait référence. Pour cela, il est utile de remobiliser avec les élèves les apprentissages auxquels font référence l'activité ou l'exercice proposés. Pendant mes stages, j'ai trouvé qu'il était efficace - voire indispensable - de demander aux élèves de rappeler un exercice du même type déjà réalisé, ou un autre exercice sur le même thème.

Ce n'est qu'au moment où les élèves resituent la tâche à effectuer dans le contexte d'un apprentissage -c'est-à-dire qu'ils mobilisent **personnellement** leurs connaissances sur le sujet en cours- qu'ils s'exclament « j'ai compris ce qu'il faut faire ! »

Cependant, cette mobilisation des connaissances doit, à terme, pouvoir être menée par chaque élève, de manière autonome. En effet, elle fait partie intégrante de son activité intellectuelle.

Le neuroscientifique Larry Squire (op.cit.) a étudié le rappel, c'est-à-dire le souvenir des choses sur lesquelles nous avons ultérieurement porté notre attention. Beaucoup d'informations demeurent dans notre cerveau ; il est donc fréquent que les élèves aient une meilleure connaissance que nous le croyons - et qu'eux-mêmes ne le croient. Les habiletés de rappel, explique le neuroscientifique, dépendent du « chemin » emprunté pour y accéder.

La difficulté pour l'enseignant est de suivre les bons parcours pour que les élèves soient en mesure de rappeler leurs connaissances. D'autant plus que, d'un élève à l'autre, le cheminement est différent. Le succès du rappel dépend énormément de l'état dans lequel ils sont au moment d'apprendre, ainsi que du contexte.

La mise en œuvre de ce que Larry Squire appelle « signaux déclencheurs » peut être un moyen efficace d'aider les élèves à rappeler leurs connaissances. Il peut s'agir d'un mot-

[14] Consigne donnée en CE2 suite à un travail régulier mené avec l'enseignante habituelle de la classe.

clef, d'une référence au vécu de la classe, du rappel d'un contexte particulier (sortie scolaire, présence d'un intervenant).

Pour efficace qu'il soit, ce rappel ne doit pas être systématiquement effectué par l'enseignant ; pour parvenir à l'autonomie, les élèves doivent apprendre à situer un apprentissage dans son contexte, que ce soit en petits groupes ou individuellement.

Effectivement, si l'on veut préparer les élèves à l'entrée au collège et donc aux devoirs à la maison, on doit progressivement les aider à s'outiller pour qu'ils réutilisent ce qu'ils ont appris, sans aiguillage de la part de l'enseignant.

Le fait que l'élève établisse des jonctions entre différentes activités de même type constitue un atout pour davantage d'autonomie, car cela lui permet d'entrer dans la tâche sans étayage de l'enseignant.

Cependant, j'ai constaté que les élèves repéraient plus facilement les similitudes formelles, de présentation et de mise en page, que les similitudes sur le plan des contenus ; en tant qu'enseignant, il paraît utile de suivre cette piste afin de favoriser la mise en place des « signaux déclencheurs ».

Cela revient à diminuer la place des consignes, puisque les élèves se fient davantage à des ressemblances formelles ; cela peut être une solution si l'on souhaite favoriser les situations d'apprentissage chez des élèves en difficulté face aux consignes. Cependant, cela comporte des limites que nous évoquerons.

1.2.2. Mettre les consignes au second plan ?

Mettre en place des repères facilitants

Lors de mon second stage en responsabilité[15], si je percevais une difficulté à entrer dans la tâche, il m'arrivait d'inviter les élèves à se rappeler un autre exercice du même genre effectué récemment ; c'était très efficace, surtout avec les CP, qui avaient plaisir, en découvrant un exercice, de pouvoir dresser un parallèle avec un exercice similaire. Dans ce cas de figure, ils s'exclamaient souvent : « c'est comme ce qu'on a fait l'autre fois ! », et ce, même sans contextualisation de ma part.

Mais si beaucoup d'élèves apprécient de retrouver une présentation familière, d'autres préfèrent ce qui sort de l'ordinaire, de la routine de la classe ; cela renvoie à leurs profils cognitifs, dont nous avons cité quelques exemples[16]. Ce qui est vu comme rassurant par certains pourra être considéré comme lassant par d'autres.

Dans mon premier stage en tutelle accompagnée[17], j'avais constaté que pour chaque apprentissage nouveau, les exercices d'entraînement proposés à l'écrit étaient similaires. Cependant, les entrées étant différentes pour la phase de découverte des apprentissages, cela permettait un équilibre entre rituels et nouveautés, ce qui répondait à la diversité des profils des élèves.

[15] Stage en CP-CE1, effectué à Montceau-les Mines dans une école classée en Réseau d'Education Prioritaire.
[16] Voir plus haut (1.2.1. La mise en place de conditions optimales... et ses limites - *Tenir compte de la diversité des élèves)*
[17] Stage en cycle II

Par exemple, pour l'étude de la relation graphème-phonème en CP, le Maître-formateur proposait des entrées variées sur le plan des supports, de l'organisation de la classe... Mais les exercices d'entraînement étaient toujours similaires : exercice de discrimination visuelle réalisé à partir de coupure de journaux, jeu de lecture dans lequel il faut écrire le mot correspondant à l'image, exercice de segmentation de mots...

Chaque exercice avait une présentation et une consigne identique d'un phonème à l'autre. Les élèves savaient ce que l'on attendait d'eux ; bien sûr, ils parvenaient plus ou moins bien à réaliser l'exercice, mais ils parvenaient tous à entrer dans la tâche.

De même en mathématiques, les exercices étaient toujours présentés sous la même forme, avec des consignes souvent similaires. Cela permettait aux élèves de comprendre rapidement la tâche à réaliser, ce qui est utile dans une classe à plusieurs niveaux.

C'est ce que prône J-M ZAKHARTCHOUK quand il évoque la mise en place par l'enseignant de « repères facilitants, d'automatismes économiseurs d'énergie et de réserve de schèmes organisateurs »[18] Le fait de conserver une présentation similaire pour les exercices participe de cette économie d'énergie pour l'élève.

Dans mon stage en responsabilité en cycle II, j'ai également observé cette cohérence formelle entre les exercices proposés.

Par exemple, dans une fiche de lecture pour les CP, un exercice de discrimination visuelle avait pour consigne : *« J'entoure ce qui est identique au modèle »* , puis l'exercice était présenté comme suit :

ai au - ai - ia - ar - ai - as - oi - ai - ou

etc.

Les élèves n'ont éprouvé aucune difficulté à exécuter cet exercice en autonomie, car les données étaient suffisamment explicites, le graphème à distinguer étant déjà entouré. De plus, les élèves avaient déjà rencontré fréquemment ce type d'exercice.

Cependant, cette automatisation des comportements ne doit pas s'assimiler à un conditionnement de l'élève, qui réagirait à des stimuli de manière automatique et sans réfléchir, sans se poser de questions.

Cela ne doit pas nuire à la prise d'initiative de l'élève, au risque de le faire entrer dans un défilé routinier de tâches toutes semblables et auxquelles il n'a même plus besoin de réfléchir. Comme le dit ZAKHARTCHOUK, il faut aussi « montrer à l'élève qu'il est parfois nécessaire de faire appel à des solutions nouvelles, originales, en ne s'enfermant pas dans ses habitudes acquises. »[19]

Les ressemblances formelles font partie des « repères facilitants » prônés par ZAKHARTCHOUK. Ils permettent à l'élève de faire resurgir certains acquis, de les relier avec le travail présent, et empêchent ainsi le « blocage » de certains élèves face à une consigne non comprise.

Le risque est que les élèves en viennent à ne plus lire les consignes du tout, puisque telle présentation les induit à exécuter telle tâche. Nous avons déjà évoqué les élèves impulsifs qui prennent quelques indices dans la consigne, puis se lancent trop rapidement dans la tâche ; le risque avec des exercices et des consignes standardisées, c'est que plus la tâche leur paraît familière, moins ils prennent le temps de la réflexion avant de commencer le travail.

C'est là tout l'équilibre à établir entre automatisation et nouveauté. C'est pour cela qu'il faut parfois varier les types de consignes données aux élèves, ainsi que leur présentation,

[18] ZAKHARTCHOUK (2)
[19] ZAKHARTCHOUK (4)

même s'il est important de garder des repères, en particulier pour aider les élèves en difficulté à entrer dans la tâche le plus aisément possible.

Un autre moyen de mettre les consignes au second plan consiste tout simplement...à les supprimer, autrement dit, à présenter des exercices sans consigne à proprement parler, comme il en existe beaucoup.

Se « passer » des consignes : le rôle des exemples

En effet, si l'on veut éviter tout blocage, il est possible de présenter des exercices s'appuyant sur des exemples, des transpositions et des manipulations.

Effectivement, comme nous avons noté que certains élèves ne lisent pas la consigne - ou ne la comprennent pas, et s'appuient uniquement sur les données de l'exercice pour le réaliser ; on peut considérer que ces élèves effectuent souvent des exercices sans la consigne.

Nous avons là une piste pour permettre à ces élèves « mauvais décodeurs » de consignes, de réussir quand même les tâches demandées. Il suffit de favoriser une présentation des exercices suffisamment claire et explicite, afin que les élèves comprennent la tâche par déduction des données présentées. On propose quand même une consigne, mais en supposant que plusieurs élèves ne vont pas la lire -ou ne vont pas la comprendre-, et vont tenter de faire directement l'exercice.

Par exemple, pour l'accord en genre, on peut proposer :

« *Complète les mots pour les mettre au féminin, comme dans l'exemple :* »

le chat noir → **la** chatte noire

le grand maître → **la** grand_ maître__

le petit marchand → **la** petit_ marchand__

etc.

Ici, il s'agit de réfléchir à un moyen de contourner une difficulté de lecture pour favoriser l'entrée dans l'apprentissage ; cependant, je me suis aperçue qu'il n'était pas si simple que cela de travailler à partir d'exemples avec des enfants âgés de 6 à 8 ans.

En CE1, j'avais proposé un exercice de grammaire visant à faire remplacer un nom commun par un pronom, avec les exemples suivant : *« Le lapin est herbivore. Le lapin se nourrit de légumes. Le lapin abîme parfois les jardins.* » et « *La girolle est un champignon. La girolle pousse dans les bois. La girolle pousse aussi à la montagne ».* Suivaient d'autres phrases, qui étaient construites sur le même modèle. La consigne était : *« Fabrique de nouvelles phrases comme dans l'exemple ».*

Cependant, la seule présence des exemples n'était pas assez explicite pour que tous les enfants comprennent quelle était la tâche à réaliser. C'est sans doute dû à la difficulté qu'éprouvent les enfants de cet âge à passer de l'exemple à la généralité, c'est-à-dire à dégager l'essence même d'une tâche, abstraction faite de son habillage.

L'exercice était peut-être trop complexe, ou le nombre d'exemples de départ insuffisant

Nous avons donc procédé à plusieurs manipulations au tableau pour comprendre ensemble l'exercice. Un nombre important d'exemples a été nécessaire pour que tous les élèves soient capables d'effectuer le travail.

J'ai donc constaté que les consignes du type « *Fais comme dans l'exemple* » étaient insuffisantes pour certains élèves en difficulté, car ils ne voient pas où l'enseignant « veut en venir » ; c'est un paradoxe car c'est justement ces élèves que l'on souhaite aider en mettant en place de telles consignes - ou plutôt absence de consigne.

Par contre, l'utilisation des exemples est très efficace si l'on veut différer l'utilisation des termes métalinguistiques, en particulier dans le domaine de l'observation réfléchie de la langue.

Lors de mon stage en cycle III, j'ai mené une séquence sur les phrases affirmatives et les phrases négatives ; voyant que les termes étaient un obstacle à la compréhension de la notion, j'ai demandé aux élèves de transformer un texte (qui était à la forme négative) en s'aidant des deux premières phrases déjà transformées à la forme affirmative ; dans la consigne, je n'ai pas utilisé les termes «phrase affirmative » et « phrase négative ».

Les élèves ont obtenu de meilleurs résultats que lors des exercices précédent. C'est peut-être dû également au fait qu'il s'agissait d'un texte, donc que le sens était plus prégnant que dans des phrases isolées.

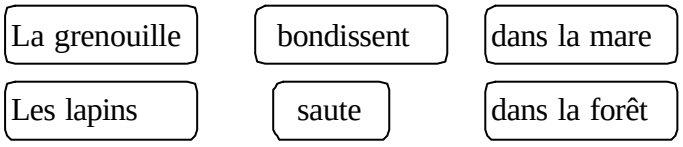
L'utilisation de tableaux est un autre moyen de faire entrer les élèves dans une activité sans passer par la lecture de consigne. Pour le passage du passé au présent, on peut présenter un tableau comme celui-ci :

« *Complète le tableau en changeant d'époque, comme dans l'exemple* »

AUTREFOIS	MAINTENANT
Un paysan *voulait* faire un cadeau à son roi Il *décida* de lui offrir ses sept poules Il n'*avait* rien d'autre à offrir Il *partit* voir le roi	Un paysan *veut* faire un cadeau à son roi Il _____de lui offrir ses sept poules Il n'____ rien d'autre à offrir Il _____ voir le roi

Un autre procédé que j'ai trouvé efficace avec des enfants en difficulté de lecture de consigne est de leur proposer des mots à relier, dans des cases ; par exemple, pour étudier le pluriel au CE1 :

« *Trace des flèches pour fabriquer des phrases :* »



etc.

Il existe donc de nombreuses pistes pour améliorer l'écriture des consignes et la présentation des exercices, afin d'éviter que des difficultés de lecture entraînent des carences dans les autres disciplines.

Prendre le temps avec les élèves, s'assurer que tout le monde a compris avant de mettre les élèves au travail, situer l'activité dans son contexte... Tous ces modes de présentation des consignes semblent bénéfiques pour les élèves peu autonomes ou en difficulté de compréhension.

Cependant, il s'agit là d'un travail qui n'est utile qu'à à court terme, pour que les élèves entrent malgré tout dans les apprentissages. Mais dans leur futur d'élèves, ils seront confrontés à des consignes de plus en plus ardues, avec de moins en moins d'accompagnement.

Progressivement, il faut donc apprendre aux enfants à se passer de cet étayage pour qu'ils soient de plus en plus autonomes. Il est nécessaire de les outiller pour qu'ils arrivent à être lecteur de tous les types de consignes, même les plus mal formulées...

Cela implique de développer chez cette compétence particulière qu'est la lecture de consignes, et qui recouvre d'autres domaines capitaux, comme la métacognition et l'esprit critique...

2. Comment aider les élèves à être de bons lecteurs de consignes

Comme nous l'avons vu en introduction, la lecture de consignes est une forme particulière de lecture, qui implique de connaître certaines règles du jeu. Pour être un « lecteur averti », l'élève doit donc comprendre les spécificités de ce type de texte, afin d'être à même de décoder de manière autonome les consignes qu'il rencontre.

Pour cela, nous proposons la mise en place d'un travail méthodologique, puis lié à la métacognition.

2.1. Comprendre l'enjeu ...

2.1.1. Faire la différence entre textes injonctifs et textes informatifs

Reconnaître une consigne

S'entraîner à identifier une consigne, à l'isoler dans l'ensemble des données de l'exercice est un préalable indispensable à tout travail méthodologique sur les consignes ; s'interroger sur ce qu'est une consigne, c'est déjà se préparer à être mieux outillé pour la décoder.

Lorsque j'ai commencé la séquence sur les consignes avec les CP-CE1, j'avais inscrit au tableau, sur le programme de la journée « travail sur les consignes ». Or, le matin, pendant le temps de discussion sur ce programme, la première question des élèves a été : « C'est quoi, les consignes ? » ; preuve que, même s'ils y sont confrontés toute la journée, les élèves n'identifient pas bien cet écrit. Par contre, dès que j'ai écrit trois consignes[20] au tableau en leur disant : « Voilà des exemples de consignes », ils en ont déduit tout de suite : « Ah oui, c'est des ordres ! », ce qui revient à percevoir l'aspect injonctif de ce type de texte.

Pour cette séquence, j'ai constaté que l'objectif « Reconnaître une phrase-consigne à l'impératif parmi d'autres énoncés » ne posait pas de problème particulier aux élèves.

J'ai noté au tableau quelques consignes et quelques énoncés « pirates ». (voir Annexe 1). Les consignes étaient toutes à exécuter dans l'espace[21], et à la forme impérative. Collectivement, les élèves ont expliqué quels énoncés étaient des consignes et lesquels n'en n'étaient pas.

Quelques élèves ont affirmé que *« Les élèves mettent leurs vestes. »* était une consigne, car c'était « quelque chose à faire » ; une discussion a eu lieu avec d'autres élèves, qui n'étaient pas d'accord, mais qui éprouvaient des difficultés à argumenter. J'ai attiré leur attention sur l'absence de point d'exclamation, qui indiquait que c'était un fait plutôt qu'un ordre.

Cependant, il est vrai que certaines consignes s'écrivent à l'indicatif et ressemblent donc à ce type de phrases, que j'avais prévu de classer dans les «consignes-pirates ». Ces phrases à l'indicatif commencent en général par la première ou la deuxième personne du singulier, comme *« J'entoure les bonnes réponses »*, ou *« Tu places les groupes dans l'ordre pour former deux phrases ».*

J'avais prévu de travailler en priorité sur les consignes à l'impératif, mais cette discussion m'a incité à prendre en compte également les consignes à l'indicatif. Nous avons également discuté du contexte de la consigne ; pour l'exemple controversé *(« Les élèves mettent leurs vestes.* »), il s'agissait de savoir qui prononçait la phrase, et dans quelles conditions.

---

[20] Ces consignes étaient à la forme impérative, car j'avais décidé de n'aborder au départ que ce type de consignes.

[21] Exemple : *« Va chercher un livre de bibliothèque »*

Par contre, pour un premier travail sur ce thème et avec des élèves de cycle II, je ne voulais pas brouiller les cartes, donc je n'ai pris en compte ni les consignes-questions, sous forme interrogative, ni les consignes à l'infinitif, comme la consigne suivante : *« Conjuguer au présent. »*.

Après cette première séance de découverte, j'ai demandé aux élèves de réaliser par deux un exercice d'application : ils avaient une liste d'énoncés écrits et ils devaient décider lesquels étaient des consignes et lesquels n'en n'étaient pas (voir annexe n°2).

Les élèves ont bien réussi cet exercice ; un désaccord a eu lieu pour *« Tu fais tes devoirs.* », et la question du contexte s'est à nouveau posée : j'ai demandé aux élèves de qui pouvait venir cette phrase, et dans quel cas s'agissait-il d'une consigne. un élève a remarqué : « Si c'est une question, ce n'est pas une consigne ».

Pour terminer cette première étape, j'ai procédé à une évaluation individuelle de l'objectif « Reconnaître une consigne à l'impératif ». Tous les élèves - même ceux qui étaient en difficulté en lecture - ont bien réussi l'exercice.

Cependant, cette reconnaissance des consignes parmi d'autres énoncés est un peu artificielle, car elle ne s'effectue pas sur des exercices réels, dans lesquels la difficulté souvent rencontrée par les élèves est de distinguer données informatives et consigne.

Apprendre à distinguer consignes et informations nécessaires :
Travail sur les types de textes

Pour repérer une consigne, il est nécessaire d'analyser les différentes composantes du texte ; il peut donc être intéressant de pratiquer des activités autour de la typologie des textes. On peut ainsi rapprocher la consigne de la recette, du mode d'emploi, de la notice de montage, c'est-à-dire des textes prescriptifs ou injonctifs.

Je n'ai pas réalisé de telles activités lors de mes stages, mais je peux donner quelques pistes de travail :

Nous pouvons faire travailler les élèves sur une recette, et leur demander de distinguer la partie informative (les ingrédients et ustensiles) de la partie injonctive (les opérations nécessaires pour réaliser la recette). Il s'agit donc de définir, d'un côté, « de quoi a-t-on besoin ? » et de l'autre « ce que l'on dit de faire ».

Le même travail peut être réalisé avec une notice de montage, qui précise souvent les vis et outils nécessaires, ainsi que les opérations à réaliser.

L'objectif est donc de savoir inventorier d'un côté ressources et données, et de l'autre la consigne (qui peut comporter des éléments informatifs ou non). Ensuite, on peut utiliser la même démarche pour « décortiquer » un exercice de Français ou de Mathématiques.

Cet inventaire peut amener l'élève à constater qu'il lui manque des « ingrédients » ou des « outils » pour répondre, c'est-à-dire qu'il doit rechercher d'autres informations, des connaissances passées, dans un manuel, une fiche-outil ou un dictionnaire. Cela nous renvoie à la mobilisation des connaissances, qui est une composante essentielle de la capacité à bien lire les consignes.

Le domaine des questions de compréhension en lecture illustre cette difficulté des élèves à déterminer où aller chercher les « ingrédients » nécessaires pour répondre.

Apprendre à relier consignes et informations nécessaires, dans le texte et hors du texte : l'exemple des questions de lecture.

En cycle II, j'ai mis en place un atelier de simulation de lecture de consignes, dans lequel les élèves devaient isoler la consigne, et la mettre en relation avec les données nécessaires pour y répondre.

Cet atelier s'appuyait sur des doubles pages du manuel Multilectures, dans lesquelles étaient présentées des textes informatifs et des questions de lecture[22]. Les élèves étaient au nombre de six. Il s'agissait d'un atelier de **simulation de lecture** de consignes, c'est-à-dire que je ne demandais pas aux élèves de répondre aux questions, mais d'expliquer « comment il faut s'y prendre pour répondre ».

Les ensembles de questions étaient regroupées par thème : *« Repère », « Découvre », « Réfléchis »*, ce qui correspond à différents types de questions. Pour répondre aux questions du premier item, il faut aller chercher des informations littérales dans le texte, pour le second, il est nécessaire d'établir des inférences à partir du texte ; et pour l'item « Réfléchis », il faut puiser dans ses connaissances personnelles ou dans d'autres textes documentaires.

Pour les classifications de ces formes particulières de consignes (les questions de lecture), nous nous reporterons à l'ouvrage de Jocelyne GIASSON (La compréhension en lecture, p.223 à 237) dans le chapitre intitulé « La place des questions dans l'enseignement de la compréhension en lecture », décrivant la taxinomie de Pearson et Johnson.

Cette étude de la relation entre le texte et la réponse distingue trois types de rapports : une relation explicite et textuelle, une relation implicite et textuelle et une relation implicite et fondée sur les schémas du lecteur.

Dans ce type de tâche comme dans la compréhension de consignes en général, il est important d'aider l'élève à déterminer **de quoi il a besoin** pour comprendre la consigne et pour y répondre.

Plusieurs questions classées sous l'item « Réfléchis » ne comportaient pas de réponses dans le texte : il s'agissait de questions de vocabulaire, ou liées à l'alimentation des animaux, pour lesquelles il aurait fallu se référer à d'autres ouvrages documentaires.

Nous avions déjà travaillé avec les élèves sur plusieurs textes documentaires traitant de ce thème, mais aucun élève n'a suggéré de s'y reporter. Ils disaient qu'ils ne savaient pas comment répondre à la question, et quand je leur ai demandé de quoi ils avaient besoin pour répondre, ils n'ont pas eu l'idée de rechercher dans d'autres textes déjà étudiés.

De plus, durant les ateliers, j'ai éprouvé des difficultés à faire formuler aux élèves leur démarche procédurale ; quand je leur demandais d'expliquer « Comment il faut faire pour trouver la réponse aux questions, de quoi a-t-on besoin pour répondre ? », ils comprenaient mal ce que j'attendais d'eux, et ils répondaient aux questions du manuel mais ne parvenaient pas à expliquer aux autres comment ils avaient procédé pour répondre.

C'est peut-être dû, d'une part à un manque d'habitude de ce type de travail sur la métacognition, et également à l'âge des élèves. D'autre part, j'ai sans doute une maîtrise insuffisante de ce type d'atelier, donc mes questions étaient peut-être mal ciblées.

[22] Il s'agissait des pages 66-67, 76-77 et 136-137.

J'ai également remarqué lors de cet atelier que les élèves en grande difficulté de compréhension n'arrivaient pas à prendre du recul par rapport au texte, à identifier le titre, les différents thèmes traités dans chaque paragraphe, et les liens entre le texte et les illustrations. Pour ces élèves, une forme de remédiation peut être un travail sur la typologie des textes (voir chapitre précédent).

Si j'avais eu le temps nécessaire lors de mon stage en cycle II, j'aurai poursuivi ce travail en faisant réfléchir les élèves sur les différentes formes de questions de textes, toujours à partir d'exemples, pour les aider à savoir où chercher l'information (dans le texte ou hors du texte).

Pour mener ce travail, j'aurai pu m'appuyer sur la démarche de Raphael (citée par Jocelyne GIASSON -*la compréhension en lecture*, p.230 et sq), qui propose une classification destinée aux élèves du primaire et du secondaire afin de « les sensibiliser au fait que la réponse à une question n'est pas toujours donnée explicitement dans une phrase du texte. ».

Il propose deux catégories de réponses :

- les réponses qui se trouvent dans le texte
- les réponses qui proviennent de la tête du lecteur

Raphael propose ensuite de décomposer ces deux catégories :

- Pour les réponses « dans le texte », il propose :
  - ⇒ « Juste là » (compréhension littérale)
  - ⇒ « Pense et cherche » (compréhension fine, inférences)
- Pour les réponses « dans ta tête », il donne également deux pistes :
  - ⇒ « L'auteur et toi » (combiner compréhension et connaissances culturelles du lecteur)
  - ⇒ « Toi seulement » (connaissances du lecteur seulement)

L'important est donc d'aider l'élève à être acteur de sa propre compréhension, à apprendre à ne plus «subir » les questions qu'on lui pose ; ainsi, l'élève qui ne sait pas répondre, mais qui a compris que c'est dû par exemple à une carence de vocabulaire, saura qu'il peut aller chercher l'information dans un dictionnaire. Cela lui évitera de perdre un long moment devant une question à laquelle il ne peut répondre sans outils.

Parallèlement se pose donc la question des ressources disponibles hors texte, et ceci pour toutes les disciplines. Cependant, il semble qu'à l'école primaire, et surtout au cycle II, les élèves ne sont pas encore capables de choisir leurs outils et d'aller chercher si nécessaire des informations dans un dictionnaire ou dans une encyclopédie.

Il est pourtant capital de pouvoir prendre du recul par rapport à une tâche, pour comprendre l'origine des difficultés rencontrées, et de savoir où trouver l'aide nécessaire.

L'esquisse de travail méthodologique que j'ai mené sur les consignes en cycle II a consisté à faire prendre conscience aux élèves de la **décentration** nécessaire pour une lecture efficace, et plus encore, pour une écriture de consignes.

2.1.2. Se décentrer

Lire et comprendre une consigne scolaire implique toujours de se mettre « dans la peau d'un élève qui va à l'école pour apprendre des choses ». Les situations proposées dans le cadre des apprentissages sont souvent fictives, et l'enseignant ne demande pas à l'élève de n'utiliser que son bon sens, mais aussi et surtout ses connaissances scolaires . Cela fait partie du *contrat didactique* de la classe.

Implicitement, une consigne est réalisable par l'élève, mais lui demande un travail, souvent assez précis et visant un apprentissage à son niveau ; ces implicites ne sont pas forcément clairs pour certains élèves . En effet, quand je leur ai demandé d'écrire des consignes, certains élèves de CP ont proposé : *« Ecris le travail », « Ecris des mots au tableau »* ou *«Ecris des nombres»*.

Il est vrai qu'il s'agit de consignes au sens « d'ordres », mais elles sont peu précises et ne correspondent pas à un apprentissage précis. J'ai donc demandé à d'autres élèves de les réaliser, et ils ont fait part aux rédacteurs desdites consignes de leurs difficultés.

C'est dans la réalisation des consignes par un tiers, et par ses remarques, que les élèves peuvent évaluer la validité de leurs consignes. Nous avons procédé à ce travail avec la classe entière (CP-CE1).

Se décentrer pour écrire une consigne

Deux séances ont eu lieu sur ce thème ; pendant la première séance, les élèves ont écrit individuellement des consignes (nous avions auparavant réalisé un travail de reconnaissance des consignes et d'exécution de consignes simples, à réaliser dans l'espace[23]).

Pour la deuxième séance, il était prévu de faire exécuter les consignes écrites par les élèves.

Séance d'écriture de consignes

La consigne de cette première séance était *: «Ecris une consigne pour qu'un autre élève l'exécute dans la classe ».* La passation s'est effectuée sans oralisation, mais avec reformulation car l'objectif était que tous les élèves parviennent à comprendre la consigne et à écrire des consignes valides.

Quelques élèves ont néanmoins éprouvé des difficultés pour écrire une consigne alors j'ai écris au tableau quelques-unes des consignes qu'ils avaient exécutées la séance précédente, en leur proposant de s'en inspirer. Les CP m'ont dicté leurs consignes. Certains élèves de CE1 ont écris de nombreuses consignes, mais tous en ont écris au moins une (voir annexe 3).

Au vu des consignes proposées par les élèves, nous constatons que plusieurs élèves n'ont pas atteint l'objectif annoncé, qui est que les consignes soient *réalisables dans la classe.* Des consignes comme *« Tu vas ranger ta chambre », « Mange ta soupe »* ou *« Va voir ta mère »* ne remplissent pas le critère énoncé.

Ceci s'explique par le fait que la consigne d'écriture de consigne était complexe, car comportant deux éléments : d'un côté, écrire une consigne, de l'autre, veiller à ce qu'elle soit réalisable dans la classe (aspect pragmatique). Le second critère n'a pas toujours été pris en compte.

[23] Par exemple : « Ouvre la porte », « Prends un livre », « Lève-toi », etc. Les consignes étaient écrites au tableau, et je demandais à chaque élève d'en exécuter une.

Nous remarquons également que les consignes écrites par les élèves sont majoritairement à réaliser dans l'espace ; c'est logique car lors des séances précédentes de repérage, puis d'exécution de consignes, j'ai surtout proposé des consignes de cet ordre.

C'était nécessaire pour assurer une bonne visibilité de l'exécution des consignes, mais notons au passage que cela a pu nuire à l'efficacité de ces séances ; en effet, les consignes que j'avais proposées étaient parfois très éloignées des habitudes scolaires : *« Lève les deux bras »*, *« Mets tes mains sur ta tête »*, *« Va t'asseoir à la place de la maîtresse »*.

Les premières séances étaient donc très ludiques, les élèves appréciant d'effectuer physiquement des consignes un peu surprenantes, ce qui s'apparentait au jeu « Jacques a dit... ». Les élèves ont peut-être eu une vision partielle de ce qu'est une consigne.

Ils avaient envie de participer physiquement, et n'étaient pas forcément réceptifs pour les moments de réflexion sur les consignes ; pour des élèves de cet âge, il semble préférable de mener ce type d'activité avec des effectifs plus réduits, afin qu'ils participent tous. En effet, ceux qui n'avaient pas été interrogés étaient frustrés, et n'étaient plus disponibles pour écouter lors des temps de synthèse.

Revenons aux consignes écrites par les élèves : certaines consignes sont tellement générales qu'elles semblent difficilement réalisables sans support : *« Fais l'expression écrite »*, *« Fais deux séries de nombres »*, *« Calcule les opérations »*.

Cette remarque met en évidence l'aspect un peu artificiel d'un tel travail sur les consignes ; en effet, nous avons vu que l'aspect injonctif d'une consigne était la plupart du temps accompagnée d'une partie informative, ou des données à traiter. Dans cette activité, on demande aux élèves d'écrire des consignes « ex nihilo », sans supports.

Il serait certainement plus intéressant de leur fournir des exercices sans consignes, et de leur demander d'écrire la consigne correspondante.

En ce qui concerne la syntaxe des phrases, on constate que la plupart des élèves ont construit des phrases à l'impératif, ce qui était l'objectif visé par la présentation des consignes lors des séances précédentes. Une élève a utilisé des phrases à l'indicatif, avec une tonalité injonctive, même si elle n'a pas utilisé de points d'exclamation[24]. Notons que cette élève a surtout retenu l'aspect injonctif et a fait abstraction du cadre scolaire, puisque les trois consignes qu'elle a proposées concernent la vie familiale.

Concernant enfin le vocabulaire utilisé dans les consignes de types scolaires, on constate une prédominance des verbes *« Ecris »*, *« Dessine »* et *« Entoure »*.

Notons qu'un travail peut être mené sur les verbes, afin d'identifier leur place dans la consigne (ils sont souvent en première position) et leur importance - c'est souvent le verbe qui est le mot capital de la consigne, celui qui détermine la tâche à effectuer.

On peut par exemple dresser une liste de tous les verbes que l'on rencontre dans les consignes, fabriquer des consignes différentes à partir du même verbe, ou encore écrire des consignes ayant le même objectif mais utilisant des verbes différents[25]...

[24] *« Tu vas ranger ta chambre »*, *« Tu vas dehors »*, *« Tu vas dans ta chambre »*

[25] Par exemple *: « Entoure le sujet »*, *« Encadre le sujet »* et *« Souligne le sujet »*

Séance d'exécution des consignes écrites par les élèves

Pour des raisons de temps, nous n'avons pas pu passer en revue toutes les consignes, mais une dizaine de consignes ont pu être exécutées, et deux ont été jugées impossible à réaliser dans la classe (*« Tu vas ranger ta chambre »* et *« Mange ta soupe »)*, et nous avons discuté des raisons de cette impossibilité ; j'en ai profité pour commencer d'établir la distinction entre consignes solaires et consignes générales.

Pour d'autres consignes jugées trop vagues, des discussions ont eu lieu avec les rédacteurs pour demander de préciser le travail : cela a été le cas pour *« Ecris le travail »* et *« Ecris des mots au tableau »*. L'objectif était que les auteurs des consignes perçoivent qu'une consigne scolaire s'adresse à un élève qui doit effectuer un travail précis, et qu'il n'a pas une large marge d'interprétation de la tâche.

Pour les autres consignes - celles qui ont été réalisées - il n'y pas eu de problèmes particuliers d'exécution, à part quand la consigne faisait référence à des données qui manquaient. Par exemple, « Calcule les opérations ».

Cela a été l'occasion de constater concrètement le lien existant entre consigne et données de l'exercice. Cependant, comme je l'ai souligné précédemment, les élèves étaient tellement pris par l'aspect ludique de la séance qu'ils n'étaient pas très attentifs à ces temps de réflexion en cours d'activité. Il aurait sans doute fallu les regrouper en fin de séance.

Toujours en cycle II, j'ai mis en place une autre activité ayant pour objectif de deviner une consigne réalisée par un autre élève, afin de mesurer s'ils étaient capables de mettre en relation un geste ou un écrit avec une consigne précise. Une brève analyse de cette séance permet de mettre en évidence les difficultés de décentration des élèves.

Se décentrer pour deviner une consigne

Cette séance avait deux objectifs spécifiques :

- Agir de façon autonome face à une consigne écrite (pour « l'exécutant »)
- Formuler oralement une consigne qui est exécutée par un autre élève (pour les « spectateurs »)

Seul le second objectif nous intéresse pour cette partie analytique : il s'agit effectivement pour l'élève « spectateur » de se décentrer suffisamment, afin de deviner une consigne qui est réalisée par une autre élève, et de la formuler correctement.

Voici le déroulement de la séance : une vingtaine de consignes étaient inscrites sur une feuille (voir annexe 4) : ces consignes n'étaient plus exclusivement à réaliser dans l'espace[26], et étaient pour la plupart nouvelles pour les élèves.

Un élève venait en lire une et l'exécutait, chaque spectateur proposait à tour de rôle une formulation, qui était validée ou non par l'exécutant, le but étant de trouver la formulation exacte. L'élève qui trouvait la formulation exacte exécutait la consigne suivante.

Les « spectateurs » ont formulé facilement les consignes à réaliser dans l'espace, d'autant plus que la plupart d'entre elles avaient déjà été vues lors des séances précédentes.

Par contre, des difficultés sont apparues pour *« Ecris ton prénom »*. L'exécutant a écrit Jean : plusieurs élèves ont alors proposé *« Ecris Jean »*, puis *« Mets Jean »*. Malgré l'invalidation de l'élève en question, d'autres élèves ont à nouveau proposé *« Ecris le mot Jean »*. J'ai noté d'ailleurs un manque d'écoute : les élèves avaient tellement envie de donner leurs idées qu'ils n'écoutaient pas les propositions des autres. Il a fallu un certain temps pour qu'un élève propose la consigne adéquate.

[26] Exemple : « Trace un trait au tableau », « Ecris ton prénom au tableau ».

De même, pour *« Ecris ton âge »*, l'élève a écris «7 », et les propositions ont été : *« Ecris 7 »*, *« Ecris le nombre 7 »*, *« Ecris le chiffre 7 »*, *« Ecris le numéro 7 »*, etc. La bonne réponse a été donnée plus difficilement encore que pour la consigne précédente, preuve d'une difficulté à se décentrer. Il est vrai que si l'élève avait écris « 7 ans », la tâche aurait été plus aisée pour les « spectateurs ».

Une fois de plus, il est possible que l'aspect ludique de l'activité l'ait emporté sur la construction d'une connaissance relative aux consignes ; en effet, le réinvestissement d'une consigne à l'autre a été faible : pour la consigne *« Ecris ton nom de famille »*, plusieurs élèves ont à nouveau proposé *: « Ecris Dupont »*, ce qui prouve qu'ils n'ont pas forcément tiré profit des deux consignes précédentes, dans lesquelles il fallait « se mettre à la place » de l'exécutant.

Pour évaluer cette décentration des élèves, je leur ai donné un exercice individuel (voir annexe 5). Sur cette fiche, les exercices ont été réalisés ; il s'agit de trouver la consigne qui a été suivie, parmi deux propositions.

Quelques élèves ont éprouvé des difficultés à comprendre le sens de l'exercice, donc j'ai demandé à d'autres élèves de reformuler la consigne ; La plupart des élèves ont bien réussi la tâche.

Six élèves ont néanmoins fait une ou plusieurs erreurs de vocabulaire (exercice 1 → *« Récris »* au lieu de *« Complète »* et exercice 4 → *« Recopie »* au lieu de *« Récris en lettres attachées »*). Une élève a confondu la droite et la gauche (exercice 3). Enfin, deux élèves se sont trompés dans l'exercice 9 (confusion entre *« Range du plus petit au plus grand »* et *« Range du plus grand au plus petit »*).

Il aurait sans doute été plus intéressant de laisser les élèves écrire des consignes, sans leur en proposer déjà rédigées ; je craignais que cela soit trop difficile et je n'avais pas le temps de le faire progressivement, par exemple en menant un travail sur les verbes des consignes.

Dans l'ensemble, ces activités méthodologiques ont eu le mérite d'inciter les élèves à être plus attentifs aux consignes ; effectivement, après cette séance, plusieurs élèves ont fait des remarques sur les consignes auxquelles ils étaient confrontés dans le quotidien de la classe.

Par exemple, en Arts visuels, une consigne précise leur avait été donnée pour réaliser des empreintes de solides avec de la peinture : *« Fait un cadre avec des empreintes différentes mais en utilisant la même couleur »*. Il s'agissait d'une consigne double impliquant une grande concentration dans sa réalisation. Les élèves ont été très attentifs à la consigne et ont fait remarquer les erreurs de certains de leurs camarades, qui n'avaient pas suivi la consigne.

C'est un aspect de ce travail méthodologique qui me semble important : attirer l'attention des élèves sur le sens des consignes scolaires, donc les inviter à prendre du recul en se disant « Là, j'ai un exercice à faire. Voyons ce que l'on me demande... de quoi ai-je besoin pour y parvenir ? ».

Cette prise de conscience s'accompagne d'une interrogation de l'élève sur ses savoirs dans le domaine en question, sur la démarche à suivre, et mène donc à des activités métacognitives. Or, c'est à travers ce type d'activités que l'on peut outiller les élèves pour qu'ils soient prêts à traiter toutes sortes de consignes, même celles qui sont formulées maladroitement

2.2. ....pour devenir un bon décodeur de consignes.

Nous proposons ici quelques pistes de travail, qui s'intègrent à notre réflexion sur l'appui à fournir aux élèves en situation de blocage face aux consignes. Cependant, il faut garder à l'esprit que ce type d'activités s'inscrit dans la durée, et j'ai constaté l'insuffisance des activités et des ateliers mis en place lors de mon stage en cycle II. Cela m'a fortement incité à poursuivre ce travail sur l'ensemble de l'année scolaire, afin de favoriser certains comportements coopératifs et la construction d'outils de référence.

En effet, pour aider tous les élèves à décoder les consignes, nous nous situons à deux niveaux : d'abord au niveau de l'élève seul, avec ses ressources propres ; ensuite au niveau de l'élève *dans la classe*, en interaction avec ses camarades et en situation d'échange.

2.2.1. S'approprier une consigne pour mieux la comprendre

Nous avons déjà proposé quelques éléments pouvant favoriser la construction de la représentation d'une tâche, dans le dialogue entre l'enseignant et l'élève : on peut proposer à l'élève de rechercher en amont, de faire appel à ses souvenirs, en lui demandant de mobiliser ses connaissances sur le sujet : « N'a-t-on pas déjà vu une consigne du même genre ? A ton avis, que faut-il savoir pour répondre ? ».

Il s'agit à la fois de situer l'exercice dans un contexte, et de chercher les connaissances nécessaires pour traiter l'exercice. Ce traitement de l'information disponible et manquante doit progressivement être mené par l'élève lui-même, sans étayage de l'enseignant.

Cependant, pour que cette affirmation ne demeure pas un voeu pieux, il est nécessaire d'aider l'élève à se construire des procédures personnelles et à les rendre explicites

Favoriser l'autonomie dans la mise au travail

Pour aider l'élève à être autonome, nous pouvons reprendre la piste que nous avions évoquée dans le contexte psychologique de la passation des consignes : lorsqu'un élève pose une question, on la lui revoie en lui montrant ainsi qu'il est capable d'y répondre.

On peut également mettre en place un dispositif qui retarde le temps d'explicitation ou de reformulation de la consigne, comme celui proposé par J.M. ZAKHARTCHOUK.[27] Pour des devoirs de type sommatifs : « On doit commencer son travail sans poser de questions, celles-ci pourront être posées au bout de dix minutes précises, lors d'une « pause-aide », selon un tour de parole organisé, avec interdiction de poser la même question qu'un camarade ».

J'ai mis en place cette procédure à titre d'expérience avec des élèves de CE1 ; elle comporte un risque : certains élèves ne se mettent pas au travail, car ils ne disposent pas de suffisamment de ressources pour faire abstraction d'un élément qu'ils n'ont pas compris, même s'il est secondaire pour la résolution de l'exercice. Ils attendent donc passivement une explication ou une précision, sans commencer la part de l'exercice qu'ils seraient capables d'effectuer.

J'ai noté d'autre part que de nombreux élèves de cet âge mettent sur le même plan la compréhension de la tâche et les aspects matériels (Faut-il utiliser le stylo bleu ou le crayon de papier ? A combien de carreaux de la marge faut-il écrire ? Est-ce que je peux aller chercher ma règle dans mon cartable ?). Ils n'entraient donc pas dans la tâche, dans l'attente d'une réponse à leurs questions d'ordre matérielles.

En revanche, l'idée d'instaurer un tour de parole avec interdiction de poser deux fois la même question a permis d'améliorer l'écoute dans la classe ; les jeunes élèves, très centrés sur eux-mêmes, écoutent relativement peu les questions de leurs camarades, et il faut souvent répondre plusieurs fois aux mêmes questions.

---

[27] ZAKHARTCHOUK (3), p.73

La mise en place régulière de ce dispositif doit être efficace sur ce plan, et également sur la mise en confiance des élèves qui se rendent compte que l'action entraîne souvent la compréhension.

Toutefois, cela n'est pas valable pour les élèves en grande difficulté, qui ne disposent pas forcément de procédures efficaces pour s'approprier une consigne, et qui attendent le tour de parole, sans se mettre au travail. Un dialogue entre le maître et ces élèves peut parfois les doter de schèmes d'action réutilisables.

Le dialogue pédagogique maître-élèves

Une piste de travail consiste à passer par des moments de verbalisation, en petits groupes, dans lesquels on aide les élèves à planifier la tâche, à se la représenter : c'est là qu'interviennent les « images mentales » et les « gestes mentaux » sur lesquels ont travaillé de nombreux chercheurs[28].

La verbalisation, à travers ce qu'Antoine de la Garanderie appelle le *dialogue pédagogique,* permet de prendre conscience de la représentation que l'on se fait de la tâche : suivant si l'élève fait appel à une évocation visuelle ou auditive, l'enseignant lui demande à l'élève de « voir dans sa tête » ou de « se dire dans sa tête » ce qu'on lui demande : il s'agit en fait d'anticiper le produit final, de s'imaginer l'exercice réalisé.

J'ai essayé de mener un tel dialogue avec les élèves, mais le manque d'habitude de telles pratiques les a déstabilisé ; de plus, étant donné leur âge, il semblait difficile pour beaucoup d'entre eux d'imaginer un exercice avant de l'avoir réalisé. Ils préféraient le commencer pour avoir une idée du résultat final, ce qui est logique, car la compréhension passe souvent par l'action.

Pour m'adapter à cette réticence des élèves à imaginer le produit fini, j'ai laissé de côté le principe du *discours pédagogique*, qui est de centrer le dialogue sur les méthodes de travail, sans entrer dans la réalisation d'une tâche.

J'ai donc proposé aux élèves de commencer l'exercice, puis de faire une pause au bout de quelques minutes afin qu'ils régulent leur travail, c'est-à-dire qu'ils se demandent s'ils sont bien en train de réaliser la consigne demandée : je leur ai proposé de «revoir la consigne dans leur tête » ou de « se la redire dans leur tête », et de vérifier qu'ils n'avaient pas fait fausse route.

Une fois de plus, cette procédure n'a pas été très efficace, soit à cause du manque d'habitude, soit à cause de l'âge des élèves, ou encore de mon inexpérience dans ce domaine. La plupart des élèves n'ont pas réellement pris de recul et, sans doute pressés de terminer l'exercice, se sont remis au travail aussitôt, sans s'interroger réellement sur la validité de leur travail par rapport à la consigne.

J'ai insisté davantage auprès des élèves qui avaient fait fausse route, donc ils ont fini par reprendre la consigne et s'apercevoir de leurs erreurs ; mais cette régulation s'est effectuée sous ma direction. Là encore, un entraînement plus régulier s'avérerait sans doute plus efficace.

Ce questionnement maître / élève est en rupture avec les coutumes scolaires, mais semble vraiment bénéfique, car il aide les élèves à prendre conscience des procédures qu'ils utilisent. Comme l'explique J.M. ZAKHARTCHOUK, qui prône également ce qu'il appelle le *dialogue d'explicitation*[29] *:* « Le but est bien que l'élève découvre ce qu'on attend de lui,

[28] Antoine de la Garanderie (voir bibliographie), puis, par exemple Jean-François Richard : *Les activités mentales, comprendre, raisonner, trouver des solutions, Paris, Armand Colin, 1995.*

[29] Terme emprunté à Pierre VERMESCH, *L'entretien d'explicitation*, Paris, E.S.F., 1995

mais aussi pourquoi tel travail a été donné, quels outils il doit mobiliser, qu'est-ce qu'il *doit* faire et qu'est-ce qu'il *peut* faire pour aboutir au bon résultat... »[30]

Ce que nous recherchons à travers ce dialogue, c'est donc bien une prise de conscience par l'élève du sens de ce qui est à faire, et non uniquement un apport de « techniques » ou de « trucs ».

Il s'agit ensuite de mettre à profit ces moments de *dialogues pédagogiques* pendant lesquels les élèves se sont dotés d'outils d'analyse de leurs procédures.

Pour cela, il est possible d'établir avec les élèves une fiche-outil qui récapitule les procédures efficaces pour comprendre une consignes.

Faute de temps, je n'en n'ai pas établi avec mes élèves au cours de mes stages. J.M. ZAKHARTCHOUK en propose une, qui s'adresse plutôt à des élèves du secondaire mais peut être adaptée en primaire. (voir annexe 6).

Se pose ensuite la question de l'utilisation de cette fiche et de son appropriation par les élèves en grande difficulté, car on sait que ce sont justement ces élèves qui ont le plus de mal à utiliser des fiches-outils.

Une autre piste peut donc être proposée : faire profiter ces élèves - en déficit de compréhension, de l'expérience des autres, de leurs habiletés en lecture de consignes.

2.2.2. Profiter de l'interaction avec les autres

Travailler en atelier, avec l'enseignant

Même si nous ne l'avons pas précisé, il est clair que le ***dialogue pédagogique*** est un moment d'interaction entre les élèves ; si un élève évoque une procédure efficace, le rôle de l'enseignant est de la mettre en valeur pour qu'elle profite aux autres élèves.

Cependant, pour cela, il faut une bonne écoute entre les élèves, ce qui n'était pas forcément le cas lors de mon stage. D'autre part, les explications des élèves n'étaient pas toujours très claires, et donc pas comprises par les autres élèves.

Par contre, les ***ateliers de simulation de lecture de consignes*** étaient plus favorables aux interactions, même si les reformulations proposées par les élèves étaient parfois peu claires.

Cependant, je n'ai matériellement pas pu mettre en place suffisamment d'ateliers de ce type pour dresser des constats plus précis ; il serait important de savoir également quelle est la portée de ces simulations, c'est-à-dire dans quelle mesure les élèves réinvestissent-ils dans d'autres exercices les apports des autres élèves.

Une autre piste nous est proposée par les Instructions officielles, pour le cycle III : il s'agit des ***ateliers de lecture*** ; les I.O. proposent de « travailler séparément deux aspects de la lecture » : le traitement des « marques linguistiques du texte » et l'élaboration de la compréhension « en s'appuyant sur la signification des mots et des phrases lus mais aussi en mobilisant des connaissances préalables (connaissances sur le thème du texte, connaissances sur la langue) »[31]

Ces ateliers visent à favoriser le traitement de l'information et donc le lien entre la mémoire de travail et la mémoire à long terme, ce qui est également capital dans le traitement des consignes : « la compréhension des textes suppose (...) un usage judicieux de la mémoire susceptible d'intégrer les informations qui sont données successivement au cours de la lecture.

---

[30] JM ZAKHARTCHOUK dit utiliser ici les catégories de Meirieu, « qui oppose les passages obligés et les variables possibles dans l'effectuation d'une tâche », dans *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*, Paris, E.S.F., 1989

[31] Instructions Officielles - *Qu'apprend-on à l'école élémentaire* ? C.N.D.P.- X.O. Editions, 2002, pp.191 à 193.

Il faut conduire les enfants à ces va-et-vient incessants entre ce qui vient d'être lu du texte et ce qui est en cours de lecture ».

Ce processus peut être explicité par les élèves « bons lecteurs » aux autres élèves : quelles informations retiennent-ils ? Quelles informations mettent-ils entre parenthèses ?

Cela peut s'appliquer aux consignes ; un tel travail est préconisé par exemple dans la lecture des certains énoncés de mathématiques[32], dans lesquels il faut éliminer les données inutiles à la résolution des problèmes.

Si on décline ces ateliers à la lecture de consigne, le second aspect de la lecture, qui concerne « la lecture de mots nouveaux ou de structures syntaxiques délicates », doit s'effectuer dans le cadre d'apprentissages ne comportant pas de difficultés particulières. Là aussi, on peut favoriser les échanges entre les élèves pour qu'ils expliquent comment, à partir d'apprentissages maîtrisés, ils arrivent à comprendre une consigne à la structure complexe.

Comme nous l'avons déjà développé, il est préférable de travailler des consignes syntaxiquement compliquées dans un contexte simple, et des intitulés simples dans pour des apprentissages ardus.

Le travail en atelier permet à l'enseignant de s'assurer que les élèves se comprennent, au besoin il reformule les explications fournies par les ceux-ci. En complément, il semble intéressant de proposer un travail de groupe, afin que l'interaction s'effectue **directement** entre les élèves

Travailler en groupes pour comprendre, reformuler et produire des consignes

Lors de mon stage, j'ai mis en place une séance de travail par groupes de quatre élèves, en CE1, mais le manque d'habitude d'une telle organisation a nui à l'efficacité du travail.

La première activité était : *« Ton camarade n'a pas compris l'exercice : explique-lui »* Les deux groupes ont eu des difficultés pour comprendre la tâche à réaliser, et aucun élève ne voulait jouer le rôle de celui qui n'avait pas compris. Ensuite, les élèves qui expliquaient ont éprouvé des difficultés à faire comprendre l'exercice sans le réaliser : au lieu de reformuler la consigne, ils disaient « Tu fais comme ceci, tu relies ce mot à celui-là... », et finissaient par exécuter l'exercice à la place de leur camarade.

Cette activité doit dons être revue pour être efficace. Il faudrait peut-être fournir l'exercice sans la consigne à un élève, qui se ferait expliquer la consigne par son pair.

La deuxième activité était l'écriture de consignes pour les arts visuels, à partir d'un travail qui avait déjà été réalisé (empreintes de solides avec de la peinture). Les deux groupes ont écris plusieurs consignes (voir annexe 7), mais nous n'avons pas pu les mettre en application en arts visuels afin de définir si elles étaient assez explicites et précises, ou non. Je n'ai guère vu travailler ces groupes, car les groupes effectuant la première activité m'ont beaucoup interpellé. Cependant, il semble que le travail s'est bien déroulé dans des ces deux groupes.

La qualité des interactions entre les élèves dépend beaucoup de l'ambiance de la classe, de l'habitude ou non de coopérer. Même si c'est parfois difficile à mettre en place, c'est très important pour doter tous les élèves, et particulièrement les plus en difficulté, de procédures plus efficaces pour décoder les consignes.

[32] DESCAVES, Alain, *Comprendre des énoncés, résoudre des problèmes,* Hachette
CDDP de l'Oise, *Réussir en maths - lecture d'énoncés de problèmes*

CONCLUSION

Réfléchir à la formulation et à la passation des consignes, comme nous l'avons fait dans la première partie, est un élément incontournable de toute analyse de pratique ; en effet, cala permet de réfléchir à nos habitudes implicites, et donc de les remettre en cause, ou du moins de les faire varier .

Au lieu de se plaindre des élèves « qui ne comprennent rien » ou « qui ne retiennent rien », nous pouvons améliorer notre mode de communication en nous aidant des progrès récents en neurosciences.

Cependant, nous l'avons dit , l'écriture et la passation des consignes n'est qu'un élément partiel et à court terme de la compréhension des intitulés.

Par contre, travailler sur la lecture de consignes est une tâche qui s'inscrit dans la durée, car elle renvoie à de nombreux facteurs comme l'attitude des élèves, leur capacité à échanger leurs procédures personnelles et à se décentrer.

Les séances menées en stage n'ont donc pas été à la hauteur de mes ambitions, car il fallait également gérer le manque d'habitude du travail de groupe, et plus encore de l'organisation en ateliers, où l'enseignant se consacre entièrement à quelques élèves seulement.

Cependant, cela m'a ouvert des perspectives d'action pour les années à venir, car ce type de travail s'inscrit pleinement dans une pédagogie du sens, qui permet à l'élève de prendre du recul par rapport au travail scolaire.

C'est aussi, je l'espère, un moyen de développer son esprit critique, ce qui ne signifie remettre en cause l'enseignement, mais savoir réfléchir par lui-même, et analyser une situation.

Annexes

Annexe 1

Enoncés et consignes (exercice réalisé en collectif)

Consignes écrites au tableau :

Va voir ton frère !
J'aime bien jouer au foot.
Prends tes affaires.
Mon vélo est rouge.
Lève tes deux bras.
Les élèves mettent leurs vestes.
Le ciel est plein de nuages.
La maîtresse range son bureau.
As-tu pris ton cartable ?
Mange ta viande.

Annexe n°2

Enoncés et consignes (exercice réalisé par deux)

Exercice distribué aux élèves :

Voici des phrases. Entoure les consignes :

Tu fais tes devoirs.
Ferme la porte.
Nous cherchons une solution à ce problème.
Es-tu prêt pour aller à l'école ?
Avance ta chaise.
Lève le doigt.
Vous mettez votre bonnet.
Va dans la cuisine.
Pierre fait un exercice de conjugaison.
Finis ton assiette.

Annexe n°3

Consignes écrites par les élèves

(Pour des raisons matérielles, je n'ai pas pu photocopier de productions d'élèves. L'orthographe des consignes reproduites ici a été corrigé, mais je n'ai pas modifié la syntaxe)

Ecris une consigne pour qu'un autre élève l'exécute dans la classe :

CP (dictée à l'adulte) :

Elève 1 : « Ecris le travail », « Fais ton travail », « Ecris des mots au tableau »
«Ecris des nombres»
Elève 2 : « Efface le tableau », « Ecris sur ta fiche les jours de la semaine »
« Range tes affaires' »
Elève 3 : « Fais du skateboard et de la trottinette », « Prends ton cartable sans l'oublier »
Elève 4 : « Entoure ce qui fait wa », « Ecris les nombres à l'envers de 20 à 1 »
« Compte de 20 en 20 », « Entoure les opérations qui font 16 ».
Elève 5 : « Va chercher de la peinture », « Va aux barres parallèles »
« Ecris Margot au tableau »
Elève 6 : « Colorie ton exercice en bleu et en vert », « Joue pas aux jeux », « Va chercher les goûters »

CE1 (exercices individuels) :

Elève 1 : « Ecris le numéro de ton âge », « Dessine un oiseau », « Dessine un champignon. »
Elève 2 : « Ne cours pas dans la classe », « Prépare ton livre de lecture », « Ecris ton nom sur la fiche. », « Range ton casier. »
Elève 3 : « Tu vas ranger ta chambre », « Tu vas dehors », « Tu vas dans ta chambre ».
Elève 4 : « Mange tes petits pois », « Va dans ta chambre »
Elève 5 : « Calcule les opérations », « Fais l'expression écrite »
Elève 6 : « Va voir ta mère », « Va voir ton père »
Elève 7 : « Ecris ton nom sur la fiche », « Range ton casier »
Elève 8 : « Ecris des consignes », « Va t'asseoir », « Mets les nombres du plus petit au plus grand », « Entoure le verbe »
Elève 9 : « Fais tes devoirs »
Elève 10 : « Ouvre la porte », « Ferme la porte », « Lève un bras »
Elève 11 : « Lève un bras », « Mets tes mains sur les oreilles », « Mets tes mains sur la tête »
Elève 12 : « Lève le doigt », « Va au tableau »
Elève 13 : « Ecris ton nom sur la fiche »
Elève 14 : « Va dehors », « Mets ta veste, il fait froid », « Mets ton bonnet »
Elève 15 : « Dessine une maison », « Colorie le dessin avec de la peinture jaune », « Fais des ronds bleus »
Elève 16 : « Dessine un soleil », « Dessine un nuage », « Dessine un arbre »

BIBLIOGRAPHIE

Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Paris : CNDP / XO Editions, 2002, 287 p.

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. Consignes : aider les élèves à décoder. In : *Pratiques,*1996, n°90, p. 8-25

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. Lecture de consignes : où en est-on ?. In : *Cahiers pédagogiques*, n°336, p. 39-42

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. Les consignes au cœur de la classe. In : *Repères*, 2000, n°22, p. 61-81

ZAKHARTCHOUK, Jean-Michel. *Comprendre les énoncés et les consignes*. Amiens : C.R.D.P. de l'académie d'Amiens, 1999, 192 p.

GIASSON, Jocelyne. *La compréhension en lecture*. Louiseville (Canada) : De Boeck Université, 1990, 255 p.

JENSEN, Eric. *Le cerveau et l'apprentissage*. Montréal (Canada) : Chenelière / Mc Graw-Hill, 2001, 137 p.

DE LA GARANDERIE, Antoine. *Le dialogue pédagogique avec l'élève.* Paris : Editions du Centurion, collection « Paidoguides », 1987, 125 p.

GREBOT Elisabeth. *Images mentales et stratégies d'apprentissage*. Paris : ESF éditeur, 1984, 179p.

LES CONSIGNES :
Comment aider les élèves en situation de blocage ?

RESUME :

Une mauvaise compréhension des consignes est un obstacle à l'entrée dans la tâche, donc à l'apprentissage. Comment peut-on améliorer la formulation et la passation des consignes, afin de permettre la mise au travail de tous les élèves ? Quelques pistes peuvent être proposées, mais si l'on veut favoriser une réelle autonomie des élèves, il est nécessaire de s'inscrire sur le long terme, et de développer leurs compétences linguistiques et pragmatiques de lecteur de consignes.

MOTS CLES :

- processus cognitifs
- élève en difficulté
- autonomie
- procédure
- travail des élèves